

INTERVENCIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

CARMEN JULIA COLOMA*
Universidad de Chile

DANIELA ROJAS**
Universidad de Chile

CAROLINA VALDÉS***
Universidad de Chile

ANDREA HELO****
Universidad de Chile

RESUMEN: Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), actualmente Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) tienden a presentar problemas en el aprendizaje de la lectura, lo que afecta su desempeño académico. A pesar de la importancia de la lectura, existe escasa evidencia sobre programas destinados específicamente a apoyar el aprendizaje lector de los niños con TEL. Por ello, el objetivo de la presente revisión es recopilar información sobre investigaciones que abordan intervenciones destinadas a apoyar los problemas lectores de los niños con TEL/TDL, en los últimos 10 años. Los datos muestran que existen cuatro estudios sobre este tipo de intervenciones, tres de ellos trabajan habilidades metalingüísticas, del lenguaje oral y lectoras, lo que sugiere que el trabajo combinado es la propuesta más frecuente para abordar el problema lector de estos niños. Finalmente, todos los trabajos informan que las intervenciones fueron exitosas en el apoyo a la lectura de estos niños

PALABRAS CLAVE: Lectura, intervenciones en lectura, Trastorno Específico del Lenguaje, decodificación, comprensión lectora, Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

* Para correspondencia, por favor dirigirse a Carmen Julia Coloma (ccoloma@uchile.cl).

** Para correspondencia, por favor dirigirse a Daniela Rojas (daniela.rojas.c@uchile.cl).

*** Para correspondencia, por favor dirigirse a Carolina Valdés (caroval76@gmail.com).

**** Para correspondencia, por favor dirigirse a Andrea Helo (ahelo@uchile.cl).

READING INTERVENTION IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE DISORDER:
A REVIEW OF THE LITERATURE

ABSTRACT: Children with Specific Language Impairment (SLI), currently referred to as Developmental Language Disorder (DLD), tend to experience difficulties in reading acquisition, which impacts their academic performance. Despite the importance of reading, there is limited evidence regarding programs specifically designed to support reading development in children with SLI/DLD. Therefore, the objective of this review is to gather information on research studies addressing interventions aimed at supporting reading difficulties in children with SLI/DLD over the past 10 years. The data reveals that there are four studies focusing on such interventions, three of which target metalinguistic skills, oral language, and reading skills. This suggests that a combined approach is the most common proposal for addressing the reading problem in these children. Finally, all studies report successful outcomes of the interventions in supporting reading skills in these children.

KEYWORDS: Reading, reading interventions, Specific Language Impairment, decoding, reading comprehension, Developmental Language Disorder.

1. INTRODUCCIÓN

Los niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) presentan dificultades severas y persistentes en la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, tanto a nivel expresivo como receptivo (Aguado *et al.*, 2015). Dichas dificultades no pueden ser explicadas por causas médicas evidentes (Bishop *et al.*, 2017).

Actualmente, la terminología y el concepto de TEL han sido revisados con el fin de contar con un término que elimine el concepto de especificidad. Ello debido a que estos niños suelen presentar dificultades en otras áreas como habilidades motoras cognitivas o sociales (Bishop *et al.*, 2017; Andreau *et al.*, 2021). Por lo anterior, en su reemplazo se ha propuesto el término de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), que es definido como un problema que afecta la adquisición del lenguaje oral, pudiendo interferir con el desarrollo social y educativo de quienes lo presentan (Aguilar-Mediavilla *et al.*, 2019).

Las principales características lingüísticas de los niños con TEL/TDL refieren al compromiso en gramática y en léxico. Los problemas gramaticales se evidencian en la tendencia a producir oraciones simples con errores morfológicos (Del Valle, Acosta & Ramírez, 2018). Sin embargo, estas dificultades son menos severas a nivel de la comprensión en donde el procesamiento de las partículas morfológicas se encuentra más conservado (Christou *et al.*, 2020; Christou *et al.*, 2021 & Christou *et al.*, 2022). En el plano del vocabulario, se advierte un tamaño léxico reducido y problemas en su acceso (ver Nation, 2014 para una revisión), así como deficiencias en la adquisición de nuevas palabras (Aguado, 2007).

Adicionalmente, los niños con TEL/TDL suelen presentar una estructuración deficiente en sus narraciones (Coloma, 2014). Ello, aunque algunas habilidades pragmáticas (inferir estados mentales de otras personas, poseer habilidades

representacionales relacionadas con la Teoría de la Mente y establecer analogías entre partes) tienden a estar más preservadas (Roqueta & Clemente, 2010). En relación a las habilidades metalingüísticas, se advierten dificultades en la conciencia fonológica, tanto a nivel de la sílaba como del fonema (Coloma & De Barbieri, 2007).

Cabe señalar, que las habilidades lingüísticas comprometidas en los niños con TEL/TDL son justamente aquellas que son relevantes para el aprendizaje de la lectura. Específicamente, está documentado que la conciencia fonológica y el vocabulario son los principales predictores para el aprendizaje de la decodificación lectora (Lorenzo, 2001; Ricketts, Nation & Bishop, 2007). Por su parte, el vocabulario, la gramática y el discurso narrativo son habilidades lingüísticas relevantes para la comprensión de los textos escritos (Oakhill & Cain, 2012). Por lo tanto, los déficits en el desarrollo del lenguaje oral de estos niños podrían afectar el aprendizaje de la lectura.

Distintas habilidades lingüísticas presentan aportes específicos a la lectura por lo que se han descrito dos perfiles lectores de los niños con TEL/TDL, asociados a sus dificultades en el lenguaje oral (Kelso *et al.*, 2007). El primero corresponde a niños que evidencian problemas en conciencia fonológica, vocabulario, gramática y/o discurso narrativo con un consecuente impacto tanto en decodificación como en comprensión lectora. El segundo perfil refiere a niños con un buen desempeño en conciencia fonológica y, en consecuencia, en decodificación. Sin embargo, muestran desempeños descendidos en vocabulario, gramática y /o discurso narrativo, lo que afecta la comprensión lectora.

En los estudios chilenos no se observan los dos perfiles lectores mencionados, ya que la evidencia muestra que estos niños solo manifiestan el primer perfil descrito. Particularmente, en los dos primeros años de escolaridad (1° y 2° básico) los estudiantes con TEL/TDL muestran desempeños inferiores a sus controles de similar edad, tanto en decodificación como en comprensión lectora (Coloma *et al.*, 2015; Coloma *et al.*, 2020). Más aún se ha reportado que estas dificultades lectoras se mantienen incluso en 4° básico (Coloma *et al.*, 2020).

Dada la importancia de la lectura en la adquisición de otros aprendizajes durante la etapa escolar y a lo largo de la vida, es necesario que el sistema educacional ofrezca intervenciones específicas que permitan enfrentar las dificultades lectoras de los niños con TEL/TDL. Snowling y Hulme (2012) las clasifican en 3 tipos de intervenciones: (1) Intervenciones tempranas para promover habilidades básicas para la decodificación, como son la segmentación y la combinación de fonemas. (2) Intervenciones centradas en tanto en decodificación como en fluidez lectora, caracterizadas por apoyar de manera conjunta tanto la conciencia fonológica como el conocimiento de las letras y los sonidos. (3) Intervenciones para promover la comprensión lectora, centradas en el trabajo de inferencias y de habilidades del lenguaje oral, tales como: el vocabulario, el lenguaje figurado. De acuerdo a esta clasificación, las intervenciones estarían dirigidas por un lado a habilidades lingüísticas que sustentan la lectura, tanto a nivel de decodificación (1) como de comprensión lectora (3). Por otro lado, las dirigidas al apoyo directo de la decodificación y la fluidez lectora (2). Es sorprendente, que a nivel de comprensión lectora solo se propongan intervenciones centradas en el trabajo de inferencias y de lenguaje oral, sin abordar directamente la habilidad comprometida en sí misma, es decir, la comprensión de la lectura de textos escritos.

Sin embargo, según la revisión sistemática realizada por Bahamonde, Serrat y Vilà, (2021), que analiza las distintas intervenciones para apoyar diferentes aspectos lingüísticos de los niños con TEL/TDL, en la actualidad se cuenta con escasa información respecto a la efectividad de los diferentes tipos de intervenciones destinadas específicamente al apoyo de la lectura en esta población. Ello impide contar con un panorama global sobre dichas intervenciones, que posibilite identificar las más adecuadas y efectivas para estos niños. Por lo anterior, el objetivo de la presente revisión es recopilar información sobre las investigaciones que abordan intervenciones destinadas a apoyar los problemas lectores de los niños con TEL/TDL, en los últimos 10 años.

2. METODOLOGÍA

2.1. Estrategia de búsqueda

La presente revisión de la literatura implicó una búsqueda que se realizó en cinco etapas. La primera instancia consistió en determinar la pregunta de investigación que guía la búsqueda y permite cumplir con el objetivo del trabajo. En base al objetivo del estudio se definió la siguiente pregunta: ¿qué programas y/o procedimientos de intervención se usan para incrementar las habilidades lectoras en niños con TEL/TDL de 1° a 4° básico? Se eligió este ciclo educativo debido a que incluye estudiantes que están en la primera etapa del aprendizaje lector. En este periodo la intervención puede ayudar a que los escolares desarrollen habilidades que les permitan enfrentar con mayor éxito la lectura en cursos superiores. Posteriormente, se definieron los términos usados para la búsqueda en las bases de datos. Se seleccionaron términos que están disponibles en ‘Medical Subject Headings’ (MeSH) y sus referentes en español en ‘Ciencias de la Salud’ (DeCS). Luego, se determinaron tanto los criterios de inclusión y exclusión como las bases de datos en las que se realizó la búsqueda. Una vez seleccionados los artículos, se procedió a indagar en las referencias bibliográficas de cada uno de los artículos. Finalmente, se realizó una búsqueda en ResearchGate.

2.2. Especificaciones de la búsqueda

2.2.1. Bases de datos

Durante el mes de octubre del año 2022 se efectuó la búsqueda en las siguientes bases de datos: National Library of Medicine (PUBMED), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Web of Science (WOS), EBSCOhost y Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud (LILACS). Se escogieron estas bases de datos debido a que abordan áreas (ciencias humanas y ciencias médicas) que tradicionalmente publican temáticas relacionadas a niños con TEL. Los términos MeSH y operadores booleanos utilizados en la búsqueda fueron: ((Rehabilitation OR “Intervention Studies” OR Therapeutics) AND (“Specific Language Disorder” OR “Language Development Disorders” OR “Language Disorders”) AND (Reading OR Dyslexia)).

Se realizó la misma búsqueda con los referentes de español en DeCS. Sin embargo, no se encontraron resultados, excepto en la base de datos Scielo donde los artículos fueron los mismos que en los encontrados en la búsqueda realizada en inglés.

2.2.2. Otras búsquedas

Una vez identificados los artículos se buscó en las referencias bibliográficas de cada uno de ellos y se realizó una indagación en ResearchGate con los términos de “Intervención, Lectura, TEL”. Dicha indagación arrojó un resumen de una conferencia dictada en un congreso. El tema del resumen era atingente, por lo que una de las investigadoras se contactó con el autor del resumen, para consultar si aquel trabajo estaba publicado en una revista científica. El autor confirmó que existía una publicación y procedió a enviar el artículo que desarrollaba el tema del resumen. Posteriormente, se analizó el contenido y se revisó su bibliografía.

2.2.3. Criterios de inclusión

Los criterios para incluir los artículos fueron: a) investigación empírica de los últimos 10 años, b) investigaciones sobre programas o procedimientos de intervención para apoyar la lectura en niños con TEL/TDL, c) trabajos publicados en español, inglés o portugués (el estudio puede haber sido realizado en cualquier idioma), d) trabajos con muestras que incluyan niños entre 1° y 4° básico (o entre los 6 y los 11 años), e) programas o procedimientos sistemáticos cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de la decodificación y comprensión lectora, f) la efectividad del programa se evalúa mediante la medición de algún aspecto de la lectura y g) al menos un 40% de la muestra debe estar compuesta por niños con TEL/TDL. Se excluyeron capítulos de libros o artículos sobre intervenciones no realizadas en niños con TEL/TDL.

Después de obtener la totalidad de artículos de las bases de datos, una de las investigadoras realizó la eliminación de los textos repetidos. Luego, hubo tres etapas para definir los artículos definitivos: a) lectura del título, b) lectura del resumen y c) lectura del artículo completo. Estas tres últimas etapas fueron realizadas por dos investigadoras de manera separada. Posteriormente, se reunieron para discutir las similitudes y diferencias en su selección, para consensuar los artículos que pasarían a la siguiente etapa.

En el caso de los artículos en que no se alcanzó acuerdo (en cualquiera de las etapas), se solicitó la participación de una tercera investigadora para resolver si el texto en conflicto transitaba a la siguiente etapa.

2.2.4. Revisión de la literatura

A partir de la búsqueda mencionada, se encontraron 313 artículos identificados en las bases de datos. De estos, 66 fueron eliminados por estar repetidos. Luego, se eliminaron 199 a partir de la lectura del título. Después, se revisó el resumen de los artículos que continuaron, eliminándose 37. Once artículos fueron leídos de manera completa para determinar si eran o no parte de la revisión. De ellos solo quedaron 3 artículos para

el análisis final. Por último, se incorporó el artículo enviado por el autor, del cual se efectuó un análisis de la bibliografía, que no arrojó nuevas investigaciones.

La Figura 1 ilustra el proceso de selección de artículos:

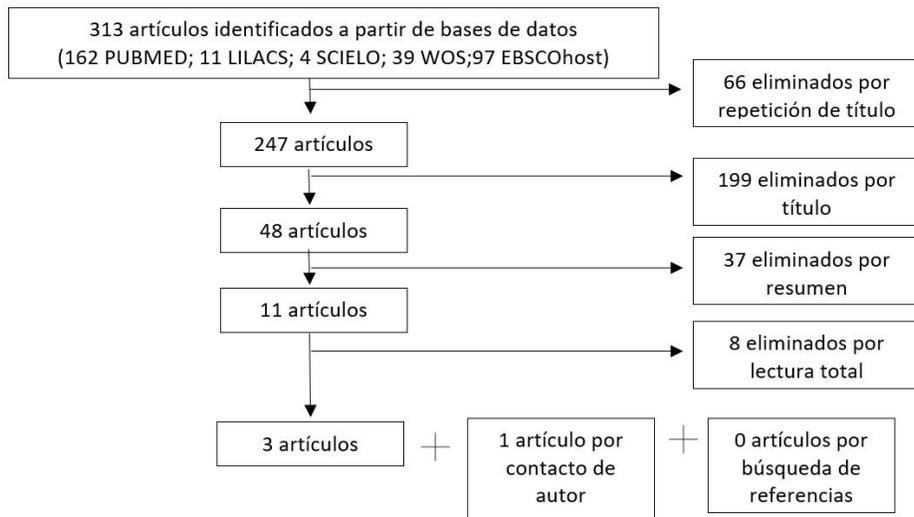


Figura 1. *Flujo del proceso de selección de artículos*

En la siguiente etapa se consensó la información que se consideraría relevante para ser presentada en esta investigación. A continuación, se elaboraron tres tablas Excel donde se incluyó la información central de los artículos definitivos. La información requerida en las tablas, la ingresó una de las investigadoras y, luego, una segunda investigadora revisó la información. Cuando se encontraron diferencias, estas se discutieron entre ambas hasta lograr consenso. En caso de ausencia de acuerdo, se resolvió con la participación de las otras dos investigadoras del estudio.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan 3 tablas que contienen los principales contenidos de las intervenciones analizadas. La Tabla 1 muestra los objetivos, las hipótesis y/o las preguntas de investigación, junto con información sobre los participantes (idioma, grupo experimental y grupo control). Por su parte, la tabla 2 indica la dosis, la modalidad, los contenidos de evaluación, los procedimientos de intervención y las conclusiones. Por último, la tabla 3 resume los contenidos específicos trabajados en cada programa.

ARTÍCULO	OBJETIVO/HIPÓTESIS/ PREGUNTAS	PARTICIPANTES		
		LENGUA MATERNA	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
<p><i>Reading Intervention Using Interactive Metronome in Children With Language and Reading Impairment: A Preliminary Investigation</i></p> <p>Intervención lectora mediante metrónomo interactivo en niños con trastornos del lenguaje y la lectura: Una investigación preliminar</p> <p>Ritter <i>et al.</i> (2013)</p>	<p>El objetivo de este estudio fue examinar los efectos de un entrenamiento con Metrónomo Interactivo (MI) integrado a la intervención tradicional de lenguaje y lectura con</p> <p>en el rendimiento de la lectura en niños con problemas de lenguaje en edad escolar. Para ello, se plantearon dos preguntas de investigación:</p> <p>1.- ¿Existe diferencia pre- y postintervención en la medida de fluidez lectora entre niños con problemas de lenguaje y lectura en edad escolar que reciben y no reciben entrenamiento con Metrónomo Interactivo (IM) dentro de una intervención de lenguaje y lectura tradicional?</p> <p>2.- ¿Existe diferencia pre- y postintervención en la medida de comprensión lectora entre niños con problemas de lenguaje y lectura en edad escolar que reciben y no reciben tratamiento de Metrónomo Interactivo (IM) dentro de una intervención de lenguaje y lectura tradicional?</p>	<p>Inglés</p>	<p>21 niños en edad escolar que cursaban entre 2º y 5º grado con diagnóstico tanto de problemas de lenguaje como de lectura perteneciente a familias de clase media baja.</p> <p>Las edades fluctuaban entre 7 años 2 meses y 11 años 9 meses.</p> <p>Este grupo de niños recibió el tratamiento de Metrónomo Interactivo (IM) además de la intervención de lenguaje y de lectura tradicional.</p>	<p>28 niños en edad escolar que cursaban entre 2º y 5º grado con diagnóstico tanto de problemas de lenguaje como de lectura pertenecientes a familias de clase media baja.</p> <p>Las edades fluctuaban entre 7 años 1 mes y 11 años 4 meses.</p> <p>Estos grupos de niños solo recibieron el tratamiento de lenguaje y de lectura tradicional.</p>
<p><i>Morphological Awareness Intervention in School-Age Children With Language and Literacy Impairment: A Case Study.</i></p>	<p>Hipótesis: La enseñanza de conciencia morfológica vinculada a la alfabetización podría mejorar la habilidad para identificar relaciones morfológicas entre palabras, así como el vocabulario, la conciencia fonémica, la decodificación de lectura y potencialmente habilidades de comprensión de lectura.</p>	<p>Inglés</p>	<p>1 participante de 8. 1 años que presentaba un diagnóstico de discapacidad del habla y del lenguaje junto con un déficit de lectura quien fue enviado, al final del segundo grado, a un programa de verano para recibir apoyo de lenguaje y alfabetización.</p>	<p>-----</p>

Intervención de conciencia morfológica en niños en edad escolar con trastornos del lenguaje y la lectoescritura. Un estudio de caso Wolter y Green (2013)				
<i>Intervention in reading processes in pupils with Specific Language Impairment (SLI).</i> Intervención en procesos de lectura en alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Acosta <i>et al.</i> (2016)	Objetivo: Mejorar los procesos de lectura mediante un programa de intervención	Inglés	34 niños con TEL/TDL (promedio de edad: 8.01, rango: 5.68-11.53,	34 niños con desarrollo típico quienes eran compañeros de clases de los niños con TEL/TDL (promedio de edad: 7.95 años, rango: 5.72-11.43)
<i>Executive functions and rapid automatized naming: A new tele-rehabilitation approach in children with language and learning disorders.</i> Funciones ejecutivas y denominación rápida automatizada: Un nuevo enfoque de tele-rehabilitación en niños con trastornos del lenguaje y del aprendizaje. Capodieci <i>et al.</i> (2022)	1. Evaluar la eficacia de la aplicación de un programa de telerehabilitación dirigido a fortalecer las funciones ejecutivas y la denominación automatizada rápida en diversas habilidades cognitivas de pre-escolares y escolares con problemas de lenguaje y/o problemas específicos de aprendizaje. Además, se incluyó la evaluación de la fluidez y comprensión lectora en el grupo de escolares.	Italiano	Objetivo: 42 participantes hablantes de italiano: 24 con diagnóstico de problemas específicos de aprendizaje y 18 con diagnóstico de problemas de lenguaje. 11 de ellos eran preescolares y los 31 restantes se distribuían de la siguiente forma: 1 de primero, 4 de segundo, 14 de tercero, 9 de cuarto y 3 de quinto. El rango de edad era entre 5 y 11 años y el promedio es 8,5.	Objetivo: No hay grupo control

Tabla 1. *Objetivos, hipótesis o preguntas de investigación e información sobre los participantes (idioma, grupo experimental y grupo control)*

ARTÍCULO	TRATAMIENTO GRUPO EXPERIMENTAL				
	DOSIS DE INTERVENCIÓN	MODALIDAD (IND/GRUPAL)	CONTENIDOS DE EVALUACIÓN PRE Y POST INTERVENCIÓN	PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN	CONCLUSIONES
<p><i>Reading Intervention Using Interactive Metronome in Children With Language and Reading Impairment: A Preliminary Investigation.</i> Ritter <i>et al.</i> (2013)</p>	<p>Grupo control y grupo experimental: La intervención de lenguaje y lectura tradicional fue realizada 4 días a la semana por 4 semanas. Cada día: 1 hora de intervención de lenguaje individual + 1 hora de intervención de lenguaje en grupo pequeño (3-4 participantes) + 1 hora de intervención en lectura en grupo más grande (4-6). Eso da un total de 48 horas de intervención. Grupo experimental: Se le agregó a las 48 horas 4 horas totales de IM (15 min cada día, 4 días a la semana por 4 semanas consecutivas)</p>	<p>Individual y grupal</p>	<p>Se administró una batería de pruebas estandarizadas a todos los participantes antes de la intervención para establecer su nivel de lenguaje y lectura. Se midió tanto el nivel de lenguaje receptivo como expresivo y se determinó el nivel de lectura mediante la velocidad, la precisión, la fluidez y la comprensión lectora.</p>	<p>La muestra fue obtenida de un grupo de niños inscritos en un programa de lenguaje y lectura de una clínica universitaria quienes fueron asignados de manera aleatoria al grupo control o experimental. Tanto los niños del grupo control como del experimental recibieron una intervención tradicional de lenguaje y lectura diariamente (4 veces por semana). La intervención lingüística individual se centró en vocabulario y conciencia fonológica mientras que la grupal en narración. La intervención de lectura se basó en un programa estructurado de lectura (programa de educación secuencial; en inglés SEE) (Pickering, 2001).</p>	<p>Tanto el grupo control como el grupo experimental (con terapia IM) presentaron mejoras estadísticamente significativas en la fluidez y comprensión lectora. Sin embargo, el grupo experimental tuvo un tamaño de efecto mayor que el grupo de control. La mejoría del grupo experimental (terapia IM) en la fluidez lectora (que se compone de velocidad y precisión lectora), se debió a la mejora en la velocidad y no en la precisión lectora. Los resultados ponen de manifiesto un posible efecto aditivo del tratamiento con IM en la fluidez y en la comprensión lectora cuando se combina con una intervención de lenguaje y de lectura tradicional.</p>

				<p>El grupo experimental recibió además la terapia de Metrónomo Interactivo (IM).</p> <p>Esta terapia consiste en que el participante escucha a través de auriculares un ritmo de metrónomo recurrente generado por un ordenador el cual debe seguir con las palmas y/o pies.</p> <p>El sistema proporciona una retroalimentación auditiva en tiempo real del ritmo y la sincronización de la respuesta de cada participante.</p> <p>Cada sesión constó de tres a cinco tareas diferentes, las cuales incluían golpes con las manos y los pies.</p> <p>El programa de IM entregaba la precisión de la respuesta de cada participante después de cada tarea. Se proporcionó retroalimentación verbal a cada participante durante y después de cada tarea.</p>	
--	--	--	--	--	--

				Para garantizar la precisión y la fiabilidad en la aplicación de la terapia, esta estuvo a cargo de profesionales entrenados en tratamiento IM.	
<p>Morphological Awareness Intervention in School-Age Children With Language and Literacy Impairment A Case Study.</p> <p>Wolter y Green (2013)</p>	<p>La intervención fue realizada en sesiones diarias de 1 hora durante 10 días hábiles consecutivos a lo largo de 2 semanas.</p>	<p>Individual</p>	<p>Se obtuvieron medidas de vocabulario, lectura de palabras a primera vista, decodificación, fluidez lectora y ortografía antes y después de la intervención.</p> <p>Además, se obtuvieron medidas lingüísticas posteriores a la intervención en las áreas de conciencia morfológica y fonológica para investigar más a fondo las habilidades lingüísticas subyacentes relacionadas con los problemas de alfabetización del niño.</p>	<p>El participante de este estudio de caso participaba en un programa de verano para recibir apoyo de lenguaje y alfabetización</p> <p>La intervención se focalizó en la conciencia morfológica vinculada a la lectura y ortografía. Para ello se utilizó una intervención con un enfoque de resolución de problemas y autodescubrimiento de patrones morfológicos.</p> <p>Un foco importante de la intervención fue la motivación por lo que se utilizó un enfoque lúdico.</p> <p>Se presentaron al niño patrones morfológicos que debía descubrir o identificar a través de actividades de clasificación y construcción de palabras.</p> <p>Cada sesión seguía una agenda ordenada que incluía: (1) una instrucción centrada en la práctica de decodificación de</p>	<p>Los resultados arrojan que una intervención individual sobre la conciencia morfológica mejora las habilidades lingüísticas y de lectoescritura en un niño de ocho años con déficit de lenguaje y alfabetización. Específicamente, en este estudio de caso se encontraron mejoras clínicamente significativas en áreas de conciencia fonológica, vocabulario y comprensión lectora. Además, mejoró la precisión lectora, así como la aplicación específica de las habilidades de conciencia morfológica en la ortografía. La conciencia fonémica pareció mejorar sustancialmente junto a la conciencia morfológica, aun cuando esa habilidad</p>

				de palabras morfológicamente complejas (10 min), (2) clasificación de palabras de palabras de morfología inflexional y derivativa (15 minutos), (3) juegos con los patrones morfológicos recién aprendidos (10 min.), (4) actividades de construcción de palabras con palabras base y afijos (15 min.) y (5) instrucción morfológica vinculada a las lecturas (10 min).	lingüística no era el objetivo directo de intervención. Al respecto se discute que el componente morfológico podría proporcionar un andamio o puente para almacenar y analizar la información fonémica.
<i>Intervention in reading processes in pupils with Specific Language Impairment (SLI).</i> Acosta <i>et al.</i> (2016)	La intervención fue realizada en sesiones de 40 minutos que se efectuaban 2 veces a la semana en la sala del fonoaudiólogo/a. La duración fue de 18 meses (144 sesiones)	Individual	Se evaluó la lectura a través procesos de tales como: (1) reconocimiento de letras (nombrar sonido de las letras y parear) y reconocimiento de palabras (lectura de palabras y pseudopalabras), (2) procesamiento sintáctico (evaluación de estructura gramatical de oraciones escritas y marcadores de puntuación) y (3) procesamiento semántico (comprensión de oraciones escritas, comprensión de textos escritos y comprensión oral)	La intervención fue aplicada por fonoaudiólogo/as especialmente capacitado/as en el programa. El objetivo 1 del programa fue apoyar habilidades de lenguaje oral y el objetivo 2 fue estimular procesos básicos de lectura. Para el primer objetivo se usaron historias narradas de manera oral para trabajar fluidez, producción y comprensión oral. Además, se utilizaron otras actividades para trabajar la comprensión y expresión de distintas estructuras sintácticas.	Los niños con TEL/TDL fueron beneficiados por la intervención. En particular, en lectura de pseudopalabras. También se observaron mejoras en el procesamiento de estructuras gramaticales. Finalmente, incrementaron su capacidad de comprensión de oraciones y de textos. Sin embargo, no hubo gran avance en la comprensión oral.

				Para el segundo objetivo se utilizó el programa ALE (González & Cuetos, 2008) el que trabaja conciencia fonológica, velocidad de denominación junto con el reconocimiento de letras, sílabas, palabras y no palabras. Este trabajo fue complementado con la implementación del método Leer en un clic (García de Castro & Cuetos, 2012) el que contiene actividades de conciencia fonológica y vocabulario.	Un programa combinado de lenguaje oral y lectura mejora el rendimiento lector en alumnado con TEL.
Executive functions and rapid automatized naming: A new tele-rehabilitation approach in children with language and learning disorders. Capodieci <i>et al.</i> (2022)	La intervención fue realizada al menos 3 o 4 veces a la semana durante 3 meses. Las sesiones duraron entre 15 a 20 minutos	Individual en compañía del cuidador en el hogar del niño.	Se realizó una evaluación diferencial para el grupo preescolar y el grupo escolar. En el grupo preescolar se evaluó: memoria a corto plazo, memoria de trabajo y funciones ejecutivas (inhibición, atención selectiva y sostenida, cuestionario a padres), fluencia verbal y denominación automatizada rápida. En el grupo de escolares además se incluyó la evaluación de lectura y escritura.	La intervención se realizó utilizando el programa MemoRan, el cual se aplica en un PC o tablet. Consiste en diferentes ejercicios que utilizan la exposición y denominación cronometrada de estímulos. Con esta metodología se trabajan funciones ejecutivas: inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Los ejercicios se organizan en dificultad creciente y se incrementan,	Objetivo 1: El primer objetivo se cumplió de manera parcial. Los niños mejoraron en varias habilidades cognitivas y lingüísticas. Se observó un gran avance en la inhibición y en la memoria de trabajo. Niños con problemas emocionales no mostraron un incremento tan evidente.

			La evaluación de lectura considero la comprensión de textos y dictado de palabras.	según las características del niño. Se realizó una intervención diferenciada al grupo preescolar y al grupo escolar. Para ello se aplicó la parte del programa que correspondía a cada nivel.	
--	--	--	--	--	--

Tabla 2. Dosis, modalidad, contenidos de evaluación, procedimientos de intervención y conclusiones

	Funciones ejecutivas	Conciencia fonológica	Vocabulario	Narración	Lectura	Terapia de metrónomo interactivo	Conciencia morfológica	Gramática	Velocidad de denominación
Ritter <i>et al.</i> (2013)		x	x	x	x	x			
Wolter y Green (2013)							x		
Acosta <i>et al.</i> (2016)		x	x	x	x			x	x
Capodieci <i>et al.</i> (2022)	x								x

Tabla 3. Resumen de los contenidos abordados en las intervenciones

4. DISCUSIÓN

La presente revisión buscó recopilar información sobre las intervenciones destinadas a apoyar las dificultades lectoras de los niños con TEL/TDL, en los últimos 10 años. De manera global se puede afirmar que existen escasos estudios (solo 4) que analicen este tipo de intervenciones. También, se evidencia que todos los programas aplicados reportan mejoras en el desempeño lector de estos niños. Sin embargo, al analizar los resultados surgen algunos comentarios a cada estudio que es necesario exponer.

En el programa de Ritter *et al.* (2013) la pregunta de investigación se centra en el efecto del trabajo del ritmo en las habilidades lectoras en el contexto de una intervención tradicional de lectura. En este estudio ambos grupos tuvieron una intervención en aspectos lingüísticos, metalingüísticos y de lectura, pero al grupo experimental además se le estimuló con ritmos.

El incremento de las habilidades lectoras se observó tanto en el grupo experimental como en el control, aunque el tamaño del efecto fue mayor en el grupo que además recibió el trabajo del ritmo. Sin embargo, lo anterior podría deberse a que el grupo control no tuvo ningún apoyo adicional y no al trabajo de ritmo propiamente tal. Es por esta razón, que es discutible concluir que el ritmo es el factor que explica el mayor aumento en las habilidades lectoras en el grupo experimental. Lo que sí se advierte es que el trabajo combinado de vocabulario, conciencia fonológica, narración y lectura contribuyen al desarrollo de la lectura en niños con TEL/TDL.

En la intervención de Wolter y Green (2013) en la que se trabajó la conciencia morfológica se observó un incremento tanto en decodificación como en comprensión lectora y también existió un impacto en el desarrollo de la conciencia fonológica. Es importante señalar que la influencia de la conciencia morfológica sobre la lectura se ha constatado previamente en niños con desarrollo típico. En un meta-análisis, sobre la influencia de la conciencia morfológica en la lectura en escolares sin dificultades, se encontró que el entrenamiento en esta conciencia tiene un impacto positivo en la lectura de estos niños (Rueda-Sánchez & López-Bastida, 2016). Cabe mencionar que, aunque en términos generales, se acepta que la conciencia morfológica es relevante para la lectura, los resultados del presente trabajo son difíciles de generalizar, debido a que se trata de un estudio de caso. Por ello, es necesario analizar este programa con un diseño de investigación experimental o cuasi experimental. Este tipo de diseño permite evaluar de manera más estricta la efectividad de la propuesta, porque al contar con un grupo control se puede atribuir con mayor certeza las ganancias logradas por la aplicación del programa.

La propuesta que evaluó el impacto del trabajo en funciones ejecutivas y velocidad de denominación sobre la lectura también encontró un incremento significativo en las fluidez y comprensión lectora (Capodieci *et al.*, 2022). Ello es concordante con los datos que muestra una revisión sistemática donde se analiza la relación entre las funciones ejecutivas y la lectura en niños con desarrollo típico (Restrepo *et al.*, 2019). Aunque el enfoque de esta revisión no se centra en niños con TEL/TDL, la evidencia encontrada sugiere que existe una relación entre las dificultades de lectura y los problemas en las funciones ejecutivas, aunque esta no sería la única relación existente. Además, se identificaron otros procesos cognitivos afectados en niños con dificultades en la lectura, como el compromiso en las habilidades del procesamiento fonológico (Restrepo *et al.*, 2019). Por lo anterior, habría sido enriquecedor que los autores incluyeran en la intervención otros procesos cognitivos relevantes para la lectura.

Finalmente, en el programa de Acosta *et al.* (2016) que apoya simultáneamente habilidades del lenguaje oral (vocabulario, narración y gramática), conciencia fonológica, velocidad de denominación y lectura, se advierte que los niños avanzan tanto en decodificación como en comprensión lectora, lo que confirma que es necesario un trabajo combinado de lectura, lenguaje oral y habilidades metalingüísticas. Es importante señalar que este programa incluye la velocidad de denominación, al igual que el programa de Capodieci *et al.* (2022), como un elemento necesario para apoyar la lectura. Incluir este aspecto es consistente con evidencia previa que muestra que la velocidad de denominación es relevante para la decodificación (González *et al.*, 2017). Además, este estudio incluyó un grupo control, lo que refuerza los resultados

positivos de la intervención. En consecuencia, los hallazgos del programa parecen ser menos cuestionables que los obtenidos en los trabajos comentados anteriormente.

En cuanto a los contenidos incluidos en las intervenciones, es destacable que en 2 de los 4 trabajos (Acosta *et al.*, 2016; Ritter *et al.*, 2013) se combinan aspectos del lenguaje oral (vocabulario, gramática y narración), ámbitos metalingüísticos (conciencia fonológica y morfológica) y dimensiones de la lectura. En el caso de Acosta *et al.* (2016) se mezclan habilidades lingüísticas (vocabulario, velocidad de denominación, gramática y narración), habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica) y habilidades lectoras. A su vez, la propuesta de Ritter *et al.* (2013) estimula de manera simultánea habilidades lingüísticas (vocabulario y narración), metalingüísticas (conciencia fonológica) y lectoras, enriqueciendo la propuesta con un apoyo de ritmos. Por su parte, el estudio de Capodiecchi *et al.* (2022) tiene un enfoque más cognitivo, aunque también es una propuesta combinada, ya que aborda funciones ejecutivas y velocidad de denominación. Sin embargo, se utiliza la velocidad de denominación como una herramienta para estimular el lenguaje y las funciones ejecutivas.

Finalmente, el trabajo de Wolter y Green (2013) es la única investigación que no efectúa una propuesta combinada, ya que el programa expuesto solo se centra en abordar la conciencia morfológica.

Cabe destacar que se observa cierta reiteración de algunos contenidos, ya que la conciencia fonológica es abordada en 3 de los 4 programas revisados. Esta habilidad es seguida por el vocabulario y la lectura, presentes en 2 de las 4 propuestas, aunque se trabajan de manera diferente en cada una de ellas. La efectividad demostrada en las investigaciones que abordan estas habilidades corrobora su relevancia para el desarrollo lector en niños con TEL/TDL. Estos hallazgos respaldan la evidencia previa que señala que las habilidades lingüísticas disminuidas en estos niños tienen un impacto negativo en su capacidad de lectura (Coloma *et al.*, 2015; Coloma *et al.*, 2020). Además, los hallazgos de las investigaciones analizadas indican que las dificultades de lectura pueden superarse mediante programas dirigidos a apoyar los déficits lingüísticos de esta población.

Por su parte, la gran cantidad de contenidos encontrados en los estudios dificulta que se aborden en profundidad en un solo programa, por lo que combinarlos en diferentes momentos o según las fortalezas y debilidades encontradas en los niños puede ser una adecuada posibilidad. Así, se podrían alternar en distintos momentos de la terapia o acorde a la evaluación diagnóstica del niño o del grupo. Dicha evaluación podría identificar fortalezas o debilidades y con esa información equilibrar los contenidos de la intervención. Otra posibilidad sería integrar contenidos específicos mediante el abordaje de un contenido central. Por ejemplo, el contenido central puede ser el trabajo de la conciencia fonológica y a través ella realizar tareas de vocabulario y conciencia morfológica.

También, es importante mencionar que las mayores variaciones entre las intervenciones revisadas se encuentran en la dosis, es decir, en la frecuencia y en el tiempo de aplicación de los programas. En relación al tiempo, 3 de los programas tuvieron una duración breve, oscilando entre 1 y 3 meses, mientras que solo 1 (Acosta *et al.*, 2016) tuvo una duración más extensa (18 meses). No obstante, la duración

de los programas no parece afectar los resultados, ya que todos mostraron efectos positivos, aunque es necesario complementar estos datos con la frecuencia de las intervenciones. Es destacable que, en los programas de duración breve, se observó una alta frecuencia, con sesiones realizadas de 3 a 5 días por semana. En contraste, el programa de mayor duración solo tuvo sesiones 2 veces por semana. El análisis de los factores tiempo y frecuencia sugiere que, cuando los programas son breves, es necesario que la frecuencia de las sesiones sea alta, mientras que, en intervenciones más prolongadas, la frecuencia puede ser menor. Se reconoce que la dosis es un factor crucial para la efectividad de la intervención (Finestacka & Satterlundaen, 2018). Por lo tanto, es posible que todos los programas hayan utilizado la dosis mínima necesaria para lograr una intervención efectiva.

Los hallazgos sobre las dosis de los programas tensionan la realidad chilena de las atenciones que recibe un número importante de niños con TEL/TDL. Lo anterior debido a que ellos son atendidos en las escuelas con Proyectos de Integración Escolar (PIE). Los PIE están regulados por el decreto 170 (MINEDUC, 2009) siguen las orientaciones del Decreto 83 (MINEDUC, 2015). El Decreto 170 indica que la intervención fonoaudiológica debe ser realizada una vez a la semana, lo que no es concordante con las investigaciones encontradas, donde ninguna propuso una frecuencia tan reducida. En consecuencia, los datos de esta revisión indican que la frecuencia debe ser mayor para beneficiar a los niños. Frente al impedimento de contar con más sesiones, parece que una posibilidad factible es lograr una mayor dosis de apoyo mediante un trabajo colaborativo y coordinado entre el fonoaudiólogo, el educador diferencial e, idealmente, el profesor de aula común.

En cuanto al análisis de la modalidad de las intervenciones se advierte que los 4 programas son individuales y solo uno incorpora como complemento la modalidad grupal. Ello es coincidente con lo observado en la literatura en relación a las terapias generales destinadas a los niños con TEL/TDL. Al respecto, una reciente revisión de la literatura (Labra *et al.*, 2022), que analizó 35 artículos, muestra que la tendencia de las terapias es la modalidad individual. Específicamente, en dicha revisión se encontraron 23 artículos donde las intervenciones eran individuales y solo 6 eran grupales, las que variaron en la cantidad de niños, incluso algunos trabajaban con todos los niños de la clase. Además, hubo 6 intervenciones que combinaron lo individual con lo grupal.

El que 3 de los trabajos analizados indiquen que los programas para apoyar la lectura de los niños con TEL/TDL deban ser en modalidad individual no se condice con los decretos 170 y 83, ya que señalan un tiempo de intervención en aula común a cargo del educador diferencial. Además, asignan un tiempo para el apoyo fonoaudiológico en grupos de máximo 3 estudiantes, por lo que el trabajo individual no se encuentra asegurado. También, se debe considerar que la orientación para la intervención en el sistema escolar chileno se caracteriza por una tendencia naturalista al trabajo en aula común. Por ello, resulta esencial poseer más evidencia sobre intervenciones que consideren ambas modalidades.

En síntesis, el análisis de la revisión revela la escasez de investigaciones en esta temática, por lo que es necesario generar más estudios, ya sea replicando los hallazgos de los trabajos previos en diferentes lenguas o explorando otros tipos de intervenciones. A pesar de ello se puede concluir, a partir de lo expuesto, que es altamente recomendable que estos programas trabajen simultáneamente componentes

del lenguaje oral, aspectos metalingüísticos y dimensiones de la lectura, así como estimulación cognitiva. Además, se observa que las intervenciones tienden a una modalidad individual y con una frecuencia mayor a dos veces por semana. Sin embargo, los datos de las investigaciones no permiten concluir la dosis más apropiada o si la modalidad grupal es útil, por lo que se requieren más investigaciones que analicen la importancia de estos dos componentes en los programas que apoyan la lectura de los niños con TEL/TDL.

5. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

Las limitaciones encontradas apuntan a dos aspectos metodológicos. Por una parte, se advierte que no todas las propuestas son producto de un diseño experimental riguroso. Sólo dos de los programas analizados cuentan con un grupo de control que posibilite comparar los resultados. Además, uno de los trabajos es un estudio de caso, por lo que es difícil generalizar sus hallazgos. Por otra parte, en ninguna de las intervenciones se siguió a los participantes después de finalizado el trabajo. El seguimiento de los niños intervenidos permitiría determinar si los avances observados se mantienen en el tiempo. Al respecto, se sabe que en general las investigaciones sobre las intervenciones de los niños con TEL/TDL carecen de este tipo de diseño (Bahamonde, Serrat & Vilá, 2021).

Por último, la ausencia de la motivación por la lectura en los programas presentados, también se puede considerar una limitación. No obstante, es destacable que la propuesta de la conciencia morfológica cuida que las actividades y materiales seleccionados fueron pensados en función de la motivación de los niños. La carencia de aspectos motivacionales llama la atención dado que es un factor que se estima relevante para lograr buenos desempeños en lectura (Avendaño, 2017). Es probable que los niños con TEL/TDL no demuestren una gran motivación por la lectura, debido a sus dificultades en este ámbito. En consecuencia, sería enriquecedor en futuras investigaciones considerar la motivación como un factor relevante en los programas destinados a mejorar la lectura de dichos niños.

6. REFERENCIAS

- ACOSTA, v., RAMÍREZ, G., DEL VALLE, N. Y DE CASTRO, N. 2016. Intervention in reading processes in pupils with Specific Language Impairment (SLI). *Psicothema* 28(1): 40-46.
- AGUADO, G. 2007. Apuntes acerca de la investigación sobre el TEL. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 27(3): 103-109.
- AGUADO, G., COLOMA, C. J., MARTÍNEZ, A. B., MENDOZA, E., MONTES, A., NAVARRO, R. Y SERRA, M. 2015. Documento de consenso elaborado por el comité de expertos en TEL/TDL sobre el diagnóstico del trastorno. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 35 (4): 147-149.
- AGUILAR-MEDIAVILLA, E., BUIL-LEGAZ, L., LÓPEZ-PENADÉS, R., SÁNCHEZ-AZANZA, V. Y ADROVER-ROIG, D. 2019. Academic outcomes in bilingual children with Developmental language disorder: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology* 10: 1-17.

- ANDREAU, L., AHUFINGER, N., IGUALADA, A. Y SANZ-TORRENT, M. 2021. Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia 11*(número especial): 9-20.
- AVENDAÑO, C. 2017. Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares 8*(4), 1-19.
- BAHAMONDE, C., SERRAT, E. Y VILÀ SUÑÉ, M. 2021. Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL): una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia 11*: 21-38.
- BISHOP, D., SNOWLING, M., THOMPSON, P., GREENHALGH, T. Y CATALISE-2 CONSORTIUM. 2017. Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 58* (10): 1068-1080.
- CAPODIECI, A., ROMANO, M., CASTRO, E., DI LIETO, M., BONETTI, S., SPOGLIANT, S. Y PECINI, CH. 2022. Executive Functions and Rapid Automatized Naming: A New Tele-Rehabilitation Approach in Children with Language and Learning Disorders. *Children 9* (822): 1-17.
- COLOMA, CJ. Y DE BARBIERI, Z. 2007. Trastorno fonológico y conciencia fonológica en preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología 27*(2): 67-73.
- COLOMA, CJ. 2014. Discurso narrativo en escolares de 1 básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos 47*(84): 3-20.
- COLOMA, CJ., SOTOMAYOR, C., DE BARBIERI, Z. Y SILVA, M. 2015. Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia 5*(1): 1-17.
- COLOMA, CJ., DE BARBIERI, Z., QUEZADA, C., BRAVO, C., CHAF, G. Y ARAYA, C. 2020. The impact of vocabulary, grammar and decoding on reading comprehension among children with SLI: a longitudinal study. *Journal of Communication Disorders 86*: 1-13.
- CHRISTOU, S., GUERRA, E., COLOMA, CJ., ANDREU, L., ARAYA, C., RODRÍGUEZ-FERREIRO, J., BUJ, MJ. Y SANZ-TORRENT, M. 2020. Real time comprehension of Spanish articles in children with developmental language disorder: Empirical evidence from eye movements. *Journal of Communication Disorders 87*, 106027.
- CHRISTOU, S., SANZ-TORRENT, M., COLOMA, CJ., GUERRA, E., ARAYA, C. Y ANDREU, L. 2021. Real-time comprehension of Spanish prepositions and prepositional locutions in bilingual children with developmental language disorder: A study based on eye-movement evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders 56*(1): 51-71.
- CHRISTOU, S., ANDREU, L., COLOMA, CJ., GUERRA, E., ARAYA, C., RODRÍGUEZ-FERREIRO, J. Y SANZ-TORRENT, M. 2022. Insights from real-time comprehension of Spanish verbal tense in children with developmental language disorder: An eye-tracking study. *Applied Psycholinguistics 43*(3): 641-662.
- DEL VALLE, G., ACOSTA, V. Y RAMÍREZ, G. 2018. La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos 51*(98): 264-284.
- FINESTACK, L. Y SATTERLUND, K. 2018. Current practice of child grammar intervention: A survey of speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology 27*(4): 1329-1351.
- GONZÁLEZ, R., CUETOS, F., LÓPEZ, S. Y VILAR, J. 2017. Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. *Un estudio longitudinal. Estudios sobre Educación 32*: 155-177.
- KELSO, K., FLETCHER, J., Y LEE, P. 2007. Reading comprehension in children with specific language impairment: An examination of two subgroups. *International Journal of Language & Communication Disorders 42*(1): 39-57.

- LABRA, M., MARTÍNEZ, L., SAZO, J. Y GONZÁLEZ, C. 2022. Componentes generales de la intervención fonoaudiológica en Trastorno Específico del Lenguaje: una revisión panorámica. *Revista Médica Clínica Las Condes* 33(5): 458-472.
- LORENZO, J. 2001. Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria* 18(1): 1-33.
- MINEDUC. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2009. Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Disponible en: <http://leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570> [Consulta 07/12/2022].
- MINEDUC. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. 2015. Decreto 83. Diversificación de la enseñanza: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Disponible en: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf> [Consulta 07/12/2022].
- NATION, K. 2014. Lexical learning and lexical processing in children with developmental language impairments. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 369, 20120387.
- OAKHILL, J. Y CAIN, K. 2012. The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence from a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading* 16(2): 91-112.
- RESTREPO, G., CALVACHI, L., CANO, I. Y RUIZ, A. 2019. Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura. *Informes Psicológicos* 19(2): 81-94.
- RICKETTS, J., NATION, K. Y BISHOP, D. 2007. Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading* 11(3): 235-257.
- RITTER, M., COLSON, K. Y PARK, J. 2013. Reading Intervention Using Interactive Metronome in Children With Language and Reading Impairment: A Preliminary Investigation. *Communication Disorders Quarterly* 34(2): 106-119.
- ROQUETA, C. A. Y CLEMENTE, R. A. C. 2010. Dificultades pragmáticas en el trastorno específico del lenguaje. El papel de las tareas mentalistas. *Psicothema*, 22 (4): 677-683.
- RUEDA-SÁNCHEZ, M. Y LÓPEZ-BASTIDA, P. 2016. Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: Meta-análisis. *Anales de Psicología* 32(1): 60-71.
- SNOWLING, M. Y HULME, CH. 2012. Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1): 27-34.
- WOLTER, J. Y GREEN, G. 2013. Morphological Awareness Intervention in School-Age Children With Language and Literacy Deficits A Case Study. *Topic in Language Disorders* 33(1): 27-41.